

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Sabina Raszková

Specifické poruchy učení a pohled jedince na studium a běžný život

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem Specifické poruchy učení a pohled jedince na studium a běžný život, zpracovala samostatně. Literaturu a jiné zdroje, z kterých jsem čerpala, řádně uvádím v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....
Sabina Raszková

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Lucii Pastierikové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a za její čas, který mi věnovala. Ráda bych poděkovala také účastníkům, kteří mně poskytli rozhovory k průzkumné části této bakalářské práce. V neposlední řadě děkuji mé rodině za všestrannou podporu.

OBSAH

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Specifické poruchy učení a obecná charakteristika	7
1.1 Etiologie specifických poruch učení	7
1.2 Klasifikace specifických poruch učení.....	8
1.3 Diagnostika specifických poruch učení	9
1.4 Prevence vzniku specifických poruch učení	10
1.5 Reeducace specifických poruch učení	11
2 Jednotlivé typy specifických poruch učení.....	13
2.1 Dyslexie.....	13
2.2 Dysgrafie	15
2.3 Dysortografie.....	16
2.4 Dyskalkulie	17
2.5 Dyspraxie	18
2.6 Dysmúzie.....	18
2.7 Dyspinxie	19
3 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	20
3.1 Poradenství pro osoby se specifickými poruchami učení	20
3.2 Didaktické pomůcky a metody reeducace u žáků se specifickými poruchami učení	21
4 Specifické poruchy učení a jejich dopad na život.....	23
II PRAKTICKÁ ČÁST	24
5 Specifické poruchy učení a pohled jedince na studium a běžný život	24
5.1 Uvedení do šetření.....	24
5.2 Cíl průzkumu.....	24
5.3 Hlavní průzkumná otázka	24
5.4 Metoda průzkumu a účastníci šetření.....	25

5.5	Etické aspekty	26
5.6	Analýza rozhovoru	27
5.6.1	Forma vzdělávání účastníků s jednotlivými typy SPU.....	27
5.6.2	Specifické poruchy učení a jejich vliv na studium	28
5.6.3	Dopad specifických poruch učení na život v každodenním procesu.....	29
5.7	Závěry šetření.....	30
6	Diskuze.....	31
7	Limity šetření	33
	Závěr	34
	Literatura	35
	Internetové zdroje	38
	Seznam obrázků.....	39
	Seznam příloh	40
	Anotace	41

ÚVOD

Specifické poruchy učení jsou stále velmi aktuálním a důležitým tématem. V dnešní době tvoří velkou skupinu populace osoby se specifickými poruchami učení, dokonce se tento problém zdá být už skoro přirozený. Fakt je, že specifické poruchy učení mohou člověka silně ovlivňovat a znevýhodňovat v různých životních situacích, v zaměstnání, a především ve škole.

Vzhledem k tomu, že počet dětí se specifickými poruchami učení narůstá neuvěřitelným tempem, je důležité se touto problematikou zabývat a šířit ji dál. Někteří z nás se s tímto problémem setkávají každý den, ale naopak jiní o této problematice ví jen málo. Toto je důvod, proč jsem si téma specifické poruchy učení vybrala.

V první části mé bakalářské práce se zaměřuji na všeobecnou charakteristiku specifických poruch učení, na klasifikaci, etiologii a diagnostiku. Důkladně popisují jednotlivé typy specifických poruch učení a mezi hlavní kapitoly také patří vzdělávání žáku s touto problematikou. Snažím se zde vymezit poradenské zařízení, které mohou osoby se specifickými poruchami učení využít.

Jak specifické poruchy učení ovlivňují jedince při studiu a v běžném životě? Odpovědět na tuto otázku, je hlavním cílem mé bakalářské práce. Formou rozhovoru zjišťuji, jak jsou lidé se specifickými poruchami učení znevýhodněni v životě a jak tento problém vnímají. Zaměřuji se především na studenty, kteří jsou touto problematikou omezeni při studiu.

Velmi často se setkávám s lidmi, kteří o problematice specifických poruch učení vědí, ale opravdu jen povrchově. Některé ani nenapadne, jak specifické poruchy učení dokážou jedince ovlivnit a znevýhodnit v běžných denních činnostech nebo při školní práci. Domnívám se, že by si toto téma zasloužilo pozornost a myslím si, že hlubší poznání jakékoliv problematiky vede pouze ke zlepšení porozumění. Věřím, že má bakalářská práce a výsledky průzkumu, budou přínosem pro tzv. „laiky“, ale snad i pro specialisty.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení a obecná charakteristika

„Specifické poruchy učení jsou poruchou v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění nebo k užívání řeči, ať mluvené, či psané. Tato porucha se projevuje nedokonalou schopností naslouchat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Pojem specifických poruch nezahrnuje děti, jejichž výukové obtíže jsou v zásadě důsledkem poruch zraku, sluchu nebo motoriky, opoždění rozumového vývoje, citových poruch nebo málo podnětného prostředí.“ (Matějček, 2011, s. 229).

Se specifickými poruchami učení se můžeme často setkávat hlavně u dětí na základních školách, ale samozřejmě poruchy jedince doprovázejí až do dospělosti. Tato problematika je známá také pod názvy – vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Terminologie je u nás stále velmi nejednotná. V zahraničí můžeme slyšet názvy *learning disability* (poruchy učení), *specific learning difficulties* (specifické potíže s učením), nebo *Legasthenie a Kalkulasthenie* (Zelinková, 2003).

Jedná se o nejčastější znevýhodnění u dětí, které je mnohdy doprovázeno syndromy ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) nebo ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity). Poruchy učení se u člověka projevují zejména při osvojování školních dovedností (čtení, psaní nebo počítání) a pochopitelně nejsou rozpoznatelné na první pohled. Mezi poruchy učení patří tyto jednotlivé typy: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie. Podstatná je včasná diagnostika specifické poruchy učení a následná reedukace (Slowík, 2007).

1.1 Etiologie specifických poruch učení

Může se zdát, že specifické poruchy učení jsou běžné, ale jedná se opravdu o velké obtíže při zvládnání např. školních nároků. Nejedná se o žádné lajdáctví dítěte nebo sníženou inteligenci. V případě podprůměrné inteligence by se jednalo o mentální postižení. Specifické poruchy učení je nutné diagnostikovat u jedinců s alespoň průměrnou či nadprůměrnou hodnotou IQ (Slowík, 2007).

„Specifické poruchy učení, jsou pravděpodobně způsobeny drobnými nedostatky v centrální nervové soustavě a souvisejí s jazykovými a řečovými dovednostmi.“ (Krejčová a

kol., 2018, s. 7). Jiní vědci hledají příčinu zase v genetice. Český psychiatr Otakar Kučera, zjistil v Dětské psychiatrické léčebně, na základě výzkumu tyto příčiny:

- lehká mozková dysfunkce byla zjištěna u 50 % dětí,
- dědičnost - 20 % dětí,
- hereditálně – encefalopatická skupina, kterou tvořilo 15 % osob s dyslexií,
- neurotická nebo nejasná etiologie - 15 % dětí (Zelinková, 2003).

Názorů je pochopitelně mnoho, proto se odborníci shodují, že specifické poruchy učení jsou podmíněny více faktory najednou. Vědci zjišťují, že nelze najít dvě stejné osoby např. s dyslexií, jelikož vykazují mnoho abnormálních jevů ve svém chování, v paměti nebo v motorické oblasti. Tyto abnormality se projevují v rozdílných kombinacích a různých závažnostech. To také znamená, že není možné vytvořit metody vyhovující všem. Etiologie zůstává stále nejasná až v 15% případů (Zelinková, 2003).

1.2 Klasifikace specifických poruch učení

Z lékařského hlediska se specifické poruchy učení, dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), člení do kategorií F80 – F89 Poruchy psychického vývoje, které jsou zařazeny do oddílu Duševní poruchy a poruchy chování. Jedná se o tyto konkrétní kategorie:

- F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
 - F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F 81. 0. Specifická porucha čtení
 - F 81. 1. Specifická porucha psaní
 - F 81. 2. Specifická porucha počítání
 - F 81. 3. Smíšená porucha školních dovedností
 - F 81. 8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - F 81. 9. Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
 - F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce
 - F 83. Smíšené specifické vývojové poruchy
- (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, 2021).

Dne 1. ledna 2022 vstoupila v platnost 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11), která na klasifikaci nahlíží jinak a specifické poruchy učení řadí do oddílu:

06 Duševní poruchy, poruchy chování nebo neurovývojové poruchy

⇒ Neurovývojové poruchy

⇒ 6A03 Vývojové poruchy učení

6A03.0 Porucha čtení

6A03.1 Porucha písemného projevu

6A03.2 Snížení hodnoty v matematice

6A03.3 Jiné specifikované zhoršení učení

6A03.Z Vývojová porucha učení blíže neurčená (ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics, 2022).

Názvy konkrétních poruch učení, mají společnou předponu dys-, kdy tato předpona zobrazuje nějaké narušení či odchylku a je odvozena z řeckých pojmů (Slowík, 2007).

1.3 Diagnostika specifických poruch učení

Je nutno říct, že specifické poruchy učení nepatří mezi poruchy organické, ale jsou poruchami funkčními, jedná se tedy o poruchu centrální nervové soustavy. To znamená, že dítě má sníženou schopnost naučit se číst, psát nebo počítat. Jedinec např. vnímá špatně hlásky a pak je nesprávně i čte. Projevy specifických poruch učení jsou samozřejmě u každého člověka individuální a u každého jsou narušeny jiné funkce, proto jejich reedukace musí být individuální a postupy musí být vytvořeny pro konkrétní problematiku jedince (Zelinková, 2015).

První podezření na specifické poruchy učení, mají většinou rodiče a pak pedagog. Pozorují u dítěte odchylky, které mají vliv na jeho výkon zpravidla při učení, čtení, psaní atd. Mohou také vyzorovat, že se dítě vyhýbá aktivitám, které mu nejdou, a naopak se věnuje aktivitám, v nichž zažívá úspěch. Každý pedagog v dnešní době, by měl zvládnout alespoň základně diagnostikovat jedince. Pokud má pedagog podezření na poruchu učení žáka, měl by pozorovat nejdůležitější oblasti, mezi které patří tyto:

- psaní (pravopis, držení pera, písmena),
- čtení (rychlost čtení, porozumění textu),
- počítání,
- sluchové a zrakové vnímání,
- řeč (slovní zásoba),
- prostředí, ve kterém dítě vyrůstá,

- orientace v prostoru,
- laterality (zkřížená nebo ambidextrie) (Zelinková, 2003).

Pedagog musí naopak vyloučit některé příčiny, které se mohou podílet na zhoršení žáka v učení jako např. častá absence, rodinné problémy, zrakové či sluchové problémy, intelektuální nedostatečnost apod. (Selikowitz, 2000).

Diagnostikou zjišťujeme odchylku nebo přítomnost nemoci. Cílem diferenciální diagnostiky je odlišit specifické poruchy učení od smyslového postižení, mentální retardace a dalších vad (Vitásková, 2006). Jedinec s podezřením na poruchu učení navštíví pedagogicko-psychologickou poradnu nebo speciálně-pedagogické centrum, tato poradenská zařízení následně provedou odbornou diagnostiku a stanoví diagnózu (Renotírová, Ludíková, 2004). Psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci provedou diagnostiku např. pomocí metody rozhovoru, metody dotazníku nebo testové metody. Také vychází z rodinné a osobní anamnézy jedince. Dále zjišťují úroveň školní dovednosti a intelektu, prostorovou orientaci a smyslové vnímání. Nezbytné je vyšetřit laterality, která může patřit mezi faktory ovlivňující projevy specifických poruch učení (Slowík, 2007).

Při diagnostice dyslexie hraje významnou roli čtenářský kvocient (ČQ). Používá se standardizovaný test čtení, kdy jedinec čte několik minut a zaznamenává se mu počet správně přečtených slov. Hodnotí se rychlost čtení, zda jedinec textu porozuměl a jeho chování při čtení. Vzniklý čtenářský kvocient se následně porovnává s tabulkovými hodnotami a IQ. Pokud jedinec přečte 60–70 slov za minutu, považuje se to za akceptovatelné čtení (Slowík, 2007).

Populárním testem a zároveň nejpoužívanějším testem ve Spojených státech amerických je Wide Range Achievement Test. Tento test měří schopnost jedince číst, hláskovat, porozumět větám nebo řešit matematické úlohy. Testování touto formou je vhodné u dětí od 5 let až do dospělosti (Reynolds & Fletcher-Janzen, 2007).

1.4 Prevence vzniku specifických poruch učení

Prevence je vždy samozřejmě lepší než následná reedukace specifických poruch učení. Poruchy učení nejdou odstranit a jsou celoživotním problémem, každopádně při včasné diagnostice a prevenci, mnohdy dochází alespoň ke zmírnění tohoto znevýhodnění. Prevenci můžeme chápat jako předcházení nežádoucím vlivům a rozlišujeme tři druhy prevence: primární, sekundární a terciální (Bartoňová, 2019)

Stejně jako u jiných onemocnění, slouží primární prevence k posílení psychického zdraví. Už v předškolním věku můžeme u dětí vyzorovat některé projevy, které mohou vést ke specifickým poruchám učení. Zaměřuje se také na informovanost a osvětu. Důležitou součástí primární prevence je časná diagnostika, která je prováděná už v předškolním věku dítěte. Prevenci je možné provést skupinově nebo individuálně. Vždy je lepší zaměřit se na jedince samostatně, ale můžeme prevenci provést formou hry, kterou realizujeme v početnější skupině. Prevence sekundární se zabývá již vzniklým problémem. Pokud se již specifická porucha učení naskytla, úkolem sekundární prevence, je dále neprohlubovat problém. Provádějí se zde reedukační programy, které problém zmírní (Bartoňová, 2019).

Když specifické poruchy učení u jedince přetrvávají, problémy se stupňují a jsou daleko větší. Cílem terciální prevence je ochránit žáka před zhoršením jeho poruchy. Střediska výchovné péče jsou kompetentní pro tuto prevenci (Bartoňová, 2019). U žáka v předškolním věku nelze ještě hovořit přesně o specifických poruchách učení, ale jedná se o tzn. deficity dílčích funkcí (Zelinková, 2003).

1.5 Reedukace specifických poruch učení

Reedukace poruch učení je u každého individuální a vždy by měla být. Neexistuje jednotlivá reedukace, jelikož každý jedinec má jinak závažnou poruchu a každý je jiný. Hlavní roli v reedukaci specifických poruch učení hrají pedagogové, kteří vzájemně spolupracují a podílejí se na výchově a vzdělávání jedince. Efektivní náprava poruch učení je dlouhodobým procesem, který vyžaduje vytrvalost a úsilí (Bartoňová, 2019).

Při reedukaci specifických poruch učení platí pravidla a zásady, které zvyšují účinnost nápravy. Platí tyto zásady:

- Je nutné respektovat vzdělání v rodině a schopnost koncentrace jedince.
- Zvážit a projednat celkovou situaci dítěte. Jaký má vztah se spolužáky, jaký postoj mají rodiče vůči škole a školním povinnostem.
- Dítě by mělo při první nápravné hodině sklidit úspěch, aby předešlo traumatu.
- Práce s dítětem musí být pravidelná a systematická.
- Musíme zajistit takové úkoly, které jedinec zvládne vyřešit, vzhledem k jeho schopnostem.

- Nezbytné je dlouhodobé cvičení (Bartoňová, 2019). Ve škole je dobré posadit jedince blízko k pedagogovi, určitě by neměl sedět s rušivým žákem. Jedinec se specifickou poruchou učení, má nárok na poskytnuti vyššího času například při zkouškách či testech (Bartoňová, 2019).

2 Jednotlivé typy specifických poruch učení

V této kapitole, se zabývám podrobným popisem jednotlivých typů specifických poruch učení, jejich definici, výskytu, možných projevů či reedukací. Nejvíce se zabývám dyslexií a dysgrafií, protože teoretické vymezení těchto dvou typů, přispěje k lepšímu pochopení mého průzkumu.

2.1 Dyslexie

Dyslexie spadá do skupiny nejčastěji se vyskytujících poruch učení. Dokonce můžeme říct, že je dyslexie skutečně nejčastější poruchou učení. Jedná se o poruchu řeči, která jedince výrazně ovlivňuje při čtení (Zelinková, 2003). „*Vývojová dyslexie je specificky defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“ (Matějček, 1988, s.21).

Nelze říct, že je dyslexie tak závažnou poruchou, aby jedinec byl navždy znevýhodněný a odsouzen k těžkému životu. Důkazem toho jsou světově známí umělci, vědci a politici, kteří dosáhli velkých úspěchů i s touto poruchou. Mezi známé osobnosti patří W. A. Mozart, Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Winston Churchill, Pablo Picasso, John F. Kennedy a mnoho dalších (Zelinková, 2008).

Člověka s dyslexií můžeme při čtenářském výkonu poznat podle čtyř znaků. Prvním znakem je rychlost při čtení, kdy jedinec pomalu slabikuje, zkoumá písmena, nebo také může číst unáhleně a domýšlet si slova. Chybovost je druhým znakem, kde dochází k záměně písmen vzájemně si podobných tvarem (b-d-p) nebo zvukem (t-d), ale také písmen, která jsou úplně odlišná. Při výuce správné techniky čtení je velkou těžkostí tzv. „dvojí čtení“, to znamená, že si dítě dané slovo přečte nejdříve tiše po hláskách a až poté ho vyjádří nahlas. Posledním znakem je porozumění textu (Zelinková, 2003).

V předškolním věku mají děti s dyslexií nejčastěji problémy se záměnou písmen, používají slova ve špatném významu, nejsou schopny zapamatovat si text nebo básničku, mohou mít problém s poznáním pravé a levé ruky, tyto problémy a mnohé další může doprovázet porucha pozornosti či zručnosti. (Bartoňová, 2019).

Na základní škole má dítě stejné problémy jako v mateřské škole, avšak začínají se projevovat další obtíže. Jedinec začíná být častěji a rychleji unavený, protože vynakládá velké úsilí při školní práci. Může být pro něho velmi těžké naučit se abecedu, dny v týdnu, cizí jazyk, objevují se potíže v gramatice. Při čtení přeskakuje slova nebo dokonce i řádky. Potíže na střední škole jsou opět téměř stejné jako na základní škole a je jich samozřejmě o dost více. Velké omezení, které jedince doprovází nejen při studiu, ale také v běžném životě je problém s vyjadřováním, malá slovní zásoba nebo pro některé jedince je obtížné vyslovit složitá slova. Člověk je tímto omezený v běžné komunikaci, kdy se nedokáže dostatečně vyjádřit a může docházet k nepochopení a nedorozumění (Bartoňová, 2019).

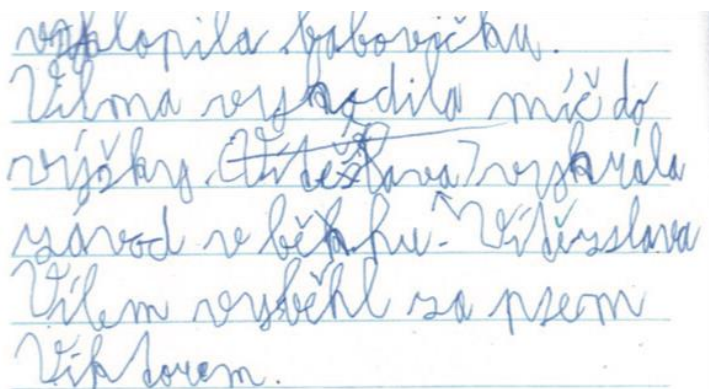
Dyslexie se ve většině případů projevuje už při nástupu do první třídy. Pedagog nemá kompetence k tomu, aby dyslexii diagnostikoval, ale je dost pravděpodobné, že některé projevy spatří jako první. Vzhledem k velkému nárůstu počtu dětí se specifickými poruchami učení, je při nejmenším vhodné, aby naši pedagogové této problematice rozuměli a byli na ni dostatečně připraveni. Důvodem je také to, že právě pedagog s dítětem tráví mnoho času, a proto může sledovat projevy, úspěchy či neúspěchy a celkový vývoj (Pokorná, 2001). Jak už jsem již zmiňovala, důkladná diagnostika je uskutečňována v pedagogicko-psychologické poradně, kde odborní pracovníci zjišťují bližší informace o dítěti, komunikují s rodinou, se žákem a s pedagogem, který je schopen poskytnout důležité informace (Zelinková, 1994).

V široké společnosti se říká, že jedinci s dyslexií a obecně se specifickými poruchami učení mají při školní práci „úlevy“. Rozmohla se tedy v posledních letech nepříjemnost, kdy jsou někteří rodiče rádi, že jejich dítě má diagnostikovanou specifickou poruchu učení, protože má papír na to, aby některé školní činnosti nemusel dělat. Tento fakt není úplně pravdivý a je nutno ho vyvrátit, protože se jedná o mýtus. Je pravdou, že děti se specifickou poruchou učení mají při školní práci upravené podmínky, ale pokud má dítě vystudovat střední nebo dokonce i vysokou školu, musí být vynaloženo velké úsilí a práce nejen ze strany dítěte, ale také rodičů. Děti mohou být také frustrovány tím, že jejich spolužáci nemusí školním povinnostem věnovat tolik úsilí, a i přesto mají lepší hodnocení. Rodiče by měli proto vědět, že jejich dítě potřebuje dělat také aktivity, které ho baví a je v nich úspěšný. Může být pro dítě velmi demotivující dělat pouze školní činnosti, které mu nejdou (Krejčová, 2019).

2.2 Dysgrafie

„Dysgrafie je specifická porucha psaní, která se projevuje sníženou či úplnou neschopností naučit se psát při dostatečném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a dostatečné sociokulturní příležitosti. Projevuje se neschopností zvládnout technickou stránku psaného písma.“ (Vitásková, 2006, s.21). Stručně řečeno je dysgrafie specifickou poruchou učení, která jedince postihuje v grafické stránce písemného projevu, jedná se tedy o poruchu psaní (Zelinková, 2003). Dysgrafie je většinou způsobená poruchou jemné a hrubé motoriky. Existuje samozřejmě více příčin, které způsobují tuto specifickou poruchu učení, jako například porucha automatizace pohybů, špatné zrakové vnímání a další. Důležité je zmínit, že dysgrafie není způsobená rychlým tempem výuky a obecně vnějšími vlivy (Doleží, 2017).

V praxi se dysgrafie u dítěte objevuje hned v několika oblastech. Jedním z největších znevýhodnění je právě pomalé tempo při písemném projevu, dítě tak nestíhá ostatním spolužákům a tím se dopouští mnoho chyb například při psaní diktátu. Písmo jedince s dysgrafií je špatně čitelné, může být buď příliš velké nebo naopak malé, žák také často přepisuje písmena nebo je škrtná. Nedokáže si rychle vybavit tvar písmen, a to může také způsobit pomalé tempo při psaní (Zelinková, 2003). Osoba s dysgrafií se často při psaní vysiluje a většinou nedokáže správně uchopit psací potřeby. Pedagog může dítěti poskytnout počítač ke školní práci a aktivitám, při který z důvodu dysgrafie může selhávat (Bartoňová, 2019). Na obrázku můžeme vidět projevy dysgrafie a taky jak je pro dítě obtížné udržet písmo na řádce.



Obr. 1 - Příklad psaného projevu žáka s dysgrafií (Doleží, 2017, s.13).

Potíží při „psaní“ si můžeme všimnout už v mateřské škole. V MŠ ještě nemůžeme určit dysgrafii, ale můžeme si všimnout například toho, že dítě nemá v oblibě kreslení a vyhýbá se

tomu, nebo jak už jsem zmiňovala, dítě nedokáže správně uchopit pastelku či tužku (Lipnická, 2007). Avšak není pravidlem, že se dysgrafií, či jinou specifickou poruchou učení, povede zachytit v mateřské škole nebo při nástupu do první třídy. Jsou jedinci, kteří mají své metody a dokážou normálně vykonávat školní práci, aniž bychom si všimli určité poruchy (Krejčová, 2018). Dysgrafie se u jedince nemusí objevovat jenom při psaní, zasahuje také matematické dovednosti, a to především v geometrii. Rýsování je jednou z nepříjemných školních aktivit pro dysgrafika. Nedokáže pracovat s kružítkem, protože ho nezvládá uchopit uvolněně a totéž platí při práci s tužkou, na kterou vynakládá tlak a mnohdy se stane, že velkou silou protrhne papír (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Pokud chceme hovořit o reedukaci dysgrafie, musíme si uvědomit, že každé dítě je individuální a podle toho je potřeba k němu přistupovat. Nátlak a rychlé tempo dítěti určitě neprospěje, proto je vhodné při práci postupovat trpělivě s tolerancí a citem (Jucovičová, Žáčková, 2009). Velkou roli při reedukačním procesu hrají vnitřní a vnější podmínky jedince. Rozumí se tím například intelekt, vnitřní motivace, vzdělanost rodičů a přístup rodičů obecně a další vlivy. Velmi přesná diagnostika, je ovšem opět jako u ostatních specifických poruch učení nejdůležitější. Pomůže totiž k tomu, aby k reedukaci byly zvoleny, co jak nejvhodnější postupy (Pokorná, 2001). Jak už jsem již zmiňovala, na dysgrafií má velký vliv jemná a hrubá motorika. Proto je vhodné provádět vždy před psaním uvolňovací cvičení, které může jedinci zmírnit obtíže při psaní a pomůže k tomu, aby dítě nepsalo příliš křečovitě nebo netlačilo na psací potřeby. Doporučuje se hrát na klavír, dotýkat se střídavě špičkami prstů, kroužit pažemi, rozevírat a zavírat dlaně a mnoho dalších cvičení (Bartoňová, 2005).

2.3 Dysortografie

Dysortografie je specifickou poruchou pravopisu. Samostatně se vyskytuje opravdu málo, většinou je spojená s dyslexií a dysgrafií současně (Slowík, 2007). Obtíže, které člověku způsobuje dysortografie, jsou poměrně relevantní.

Příčin, které způsobují tuto specifickou poruchu učení je několik. Dysortografie může být způsobená špatným sluchovým vnímáním, nepochopením obsahu textu, nerozvinutou grafomotorikou, poruchou pozornosti a dalšími důvody (Zelinková, 2003). V psaném projevu se nejedná pouze o typické dysortografické chyby jako je například rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, ale jde také o osvojování gramatického učiva. V praxi jedinec s dysortografií

vynechává nebo přidává písmena, slova, slabiky a diakritická znaménka. Následkem sluchového vnímání zaměňuje zvukově podobné slabiky (bě-pě-vě-mě). Jedinec s dysgrafií také často nelogicky spojuje a rozděluje slova. Pokud se tato porucha vyskytuje současně s dyslexií, tak jedinci dělá problém přepis textu (Doleží, 2017). Ve škole žák, stejně jako u dysgrafie, nestíhá tempo svých spolužáků, a právě proto dělá dysortografické chyby v diktátech nebo obecně úkolech, které jsou časově limitovány (Bartoňová, 2019).

2.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie, je specifická porucha učení, která se nevyskytuje až tak často jako dyslexie či dysgrafie, ale také se s ní běžně můžeme setkat. Jedná se o poruchu, která se týká matematických schopností. To znamená, že konkrétně žák ve škole, má potíže s osvojováním, chápáním a realizací matematických operací. Nedokáže v oblasti matematiky logicky uvažovat. Tato specifická porucha učení se dělí na následující typy, podle profilu potíží (Bartoňová, 2019).

Praktognostická vývojová dyskalkulie: Problémem při této formě dyskalkulie je zacházení s předměty nebo nakreslenými symboly jako jsou číslice nebo znaménka. Chápeme tím ubírání množství, přidávání, porovnávání počtů a další matematické manipulace. Pokud jedinec neovládá tyto matematické aktivity, nedokáže chápat čísla a číselné operace. V oblasti geometrie, jedinec nedokáže rozdělovat předměty podle tvaru, velikosti nebo barvy a velké potíže má při rozpoznávání geometrických útvarů (Blažková a kol., 2000).

Verbální dyskalkulie: Člověk s verbální dyskalkulií, nedokáže slovně určit názvy číslic, množství předmětů, obtíže má také při vyjmenování sudých a lichých čísel nebo násobilky. Trvá dlouho, než si jedinec osvojí čtení a zápis čísel, do té doby se můžeme setkat s tím, že žák čte například číslo 18 jako 81. Pokud bychom chtěli po jedinci s tímto typem dyslexie vyjmenovat číselnou řadu po třech, dojde k tomu, že bude hodně chybovat, vracet se, opakovat a vynechávat číslice. Stejně tak jedinci ne, když po nich budeme chtít vypočítat příklad, kde se nachází označení např. „o 5 víc“ (Blažková a kol., 2000).

Lexická dyskalkulie: Jak už z názvů vyplývá, lexická dyskalkulie způsobuje obtíže se čtením matematických symbolů a číslic. Při čtení jsou pro jedince velkou překážkou zlomky, desetinná čísla, vícemístná čísla atd. Víceciferné číslo jedinec nepřečte najednou, ale každé číslo zvlášť, to znamená, že číslo 123 přečte jako každou číslici samostatně 1, 2, 3. Číslice,

která jsou paralelní, jedinec často zaměňuje. Jedná se o tyto příklady: 3-8, 6-9 nebo 26-62, 12-21, ale také římské číslice IV-VI (Blažková a kol., 2000).

Grafická dyskalkulie: Grafickou dyskalkulii lze popsat, jako nezpůsobilost k psaní matematických znaků, číslic a kreslení geometrických tvarů. Někdy se tomuto typu dyskalkulie říká numerická dysgrafie. Projevuje se v různých podobách například tak, že jedinec diktovanou číslovku píše jako slovo, nebo nedokáže zapsat číslice ve správném pořadí. Ve vícemístných číslech vynechává nuly a je narušen zápis, vypadá to takto: číslo 2345 zapíše jako 2000, 300, 40, 5 (Blažková a kol., 2000).

Operacionální dyskalkulie: Projevuje se neschopností uskutečňovat matematické operace. Znamená to, že jedinec počítá na prstech i když je starší, zaměňuje sčítání za násobení a odčítání za dělení. Při složitějších počtech, se jedinec k výsledku dopravuje opravdu pomalu a s velkými chybami (Blažková a kol., 2000).

Ideognostická dyskalkulie: Jedinci s tímto posledním typem dyskalkulie nechápu matematické pojmy a vztah mezi nimi. V praxi to vypadá tak, že jedinec např. chápe, že číslo 9 se píše jako „devět“ a naopak, ale už mu moc nedává smysl, že 9 je 10 mínus 1, nebo polovina z 18. Nedokážou také pochopit číselné řady a pokračovat v nich (Blažková a kol., 2000).

2.5 Dyspraxie

Dyspraxie, je označována jako specifická porucha motoriky, při které dochází k narušení obratnosti v pohybových aktivitách a obecně složitých úkonech. Pohybové schopnosti jedince jsou vzhledem k jeho věku, na nižší úrovni a problémy se prolínají do oblasti jazyka a myšlení. Pochopitelně je tedy opožděný nebo narušený vývoj jemné a hrubé motoriky, to vede k tomu, že má jedinec potíže například v nápodobě pohybu, které vidí u ostatních. Děti s dyspraxií jsou širokou veřejností často bohužel vnímány jako nešikovné. Těmto jedincům způsobuje porucha problémy v běžných úkonech, jako např. rozepínání a zapínání knoflíku, svlékání a oblékání, příjem potravy lžičkou, zavazování tkaniček, pohybové hry a další obtíže (Zelinková, 2003).

2.6 Dismúzie

„Dismúzie je specifická porucha hudebních schopností. Dítě mívá obtíže ve vnímání a reprodukci hudby, nerozlišuje tóny, nepamatuje si melodii, obtížně reprodukuje rytmus.“

(Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 32). Děti s touto specifickou poruchou učení nedokážou vnímat a reprodukovat rytmus a potom dochází k tomu, že při školní práci dělají mnoho chyb při diktátu, hlavně tedy v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Tito lidé mají obtíže zapamatovat si melodie, hlasově vyjadřovat melodii nebo písňe nemají cit pro rytmus a obecně hudební smysl (Zelinková, 2003).

2.7 Dyspinxie

Dyspinxie není uvedena v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemoci a většinou se vyskytuje společně s jinou specifickou poruchou učení. Hovoříme o narušení výtvarných schopností. Typické pro tuto poruchu jsou obtíže při kreslení a projevují se různými způsoby. Dítě nedokáže správně pracovat s tužkou, zachází s ní neobratně a úchop není uvolněný (Bartoňová, 2019).

3 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Práce se žáky, kteří mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení, není jednoduchá a obvyklá. Pedagog by měl mít k těmto žákům vždy individuální přístup a měl by jim umožnit speciální podmínky při výuce. Tito žáci mohou být vzdělávání v běžných školách nebo speciálních jako jsou logopedické školy, ale existují také specializované třídy právě pro žáky se specifickými poruchami učení.

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v České republice legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (Zákon č. 561/2004 Sb. - Školský zákon).

Kvalitní styly učení a metod mohou studentům zmírnit dopad specifických poruch učení. Je nezbytné soustředit se na to, jakým způsobem žák získává informace a jakým způsobem se učí (Mandzáková, 2008).

3.1 Poradenství pro osoby se specifickými poruchami učení

„Poradenství je aplikovaná teoretická i praktická disciplína, která vznikla z potřeby pomáhat lidem v nesnázích, která se zabývá závažnými lidskými problémy.“ (Mousová a kol., 2005, s. 40). Speciálněpedagogickým poradenstvím, se rozumí opatření a činnosti, které pomáhají a podporují děti a dospělé jedince se zdravotním postižením a zdravotním a sociálním znevýhodněním (Mousová a kol., 2005).

Poradenství u nás je zastřešeno vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Standardní poradenské služby, zřizuje stát, kraj nebo obec a jsou poskytovány bezplatně.

Mezi školské poradenské zařízení patří pedagogicko – psychologická poradna (PPP), která poskytuje poradenskou službu a podporu ve výchově a vzdělávání žáků. Naplní práce je zjištění pedagogicko – psychologické připravenosti žáků na povinnou školní docházku, na základě diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka, poskytuje

žákům speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci, provádí vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané. V neposlední řadě poskytuje konzultační, informační a poradenskou službu pro rodiče žáka. Výsledkem všeho je následná zpráva a doporučení, která stanovuje podpůrná opatření (Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Služby pedagogicko – psychologické poradny, mohou probíhat terénní nebo ambulanti formou. Poradny spolupracují také se specialisty v resortu zdravotnictví, kterými jsou dětský psychiatr, neurolog klinický psycholog a praktický lékař (Mikulková, Šrahůlková, 2014).

Dalším školským zařízením je speciálně – pedagogické centrum (SPC), které se od pedagogicko – psychologické poradny liší hlavně cílovou skupinou klientů. Speciálně – pedagogické centrum poskytuje své služby především klientům, kteří vyžadují speciální vzdělávací potřeby důsledkem mentálního, tělesného, zrakového či sluchového postižení, ale také narušenou komunikační schopnosti, kombinovaným postižením nebo poruchou autistického spektra (Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy poskytuje poradenské služby školním poradenským pracovištěm (ŠPP). Na tomto pracovišti působí především metodik prevence a výchovný poradce, ti následně spolupracují s pedagogickými pracovníky školy. Poradenství na školách můžou dále zajišťovat také speciální pedagogové a školní psychologové. Školní poradenské pracoviště zajišťuje zejména podpůrná opatření, pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytuje kariérové poradenství a podporu nadaných a mimořádně nadaných žáků (Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

3.2 Didaktické pomůcky a metody reedukace u žáků se specifickými poruchami učení

Existuje mnoho technik, které se využívají při reedukaci čtení, psaní, počítání a pravopisu. Didaktické pomůcky jsou stejně tak přínosné a důležité pro jedince se specifickými poruchami učení, jako reedukační proces. V této kapitole popisují některé metody a techniky, které jsou časté.

Čtecí okénko – speciální pomůcka především pro žáky s dyslexií. Většinou má čtecí okénko podobu obdélníkové desky s několika kratšími výřezy, které umožní žákovi soustředit se v textu na jednotlivá písmena, slabiky či slova. S okénkem manipuluje člověk, který s žákem pracuje, nikoliv žák sám (Pokorná, 2001).

Rozlišování tvrdých a měkkých hlásek a slabik – hovoříme o kostkách, na které jsou z dvou různých materiálů. Kostky, na kterých jsou tvrdé slabiky např. „dy, ty, ny“ jsou z tvrdého materiálu a kostky, na kterých jsou měkké slabiky „di, ti, ni“ jsou zase z měkkého materiálu. Podle stisknutí kostky jedinec pozná, jestli je to tvrdá nebo měkká slabika jedná (Matějček, 1995).

Metoda barevných kostek – písmena abecedy nalepeny na kostkách a samohlásky jsou rozlišeny od souhlásek jinou barvou. Prvně žáka naučíme rozpoznat písmena, žák následně řadí kostky k sobě a vytváří slova. Každé slovo opakovaně vyslovuje. Při této činnosti se zlepšuje sluchová analýza, motorická složka je v pozadí (Matějček, 1995).

Metoda obtahování – tato metoda se provádí při práci s žáky s dyslexií a dysortografií. Žák si vybere těžké slovo, které by nedokázal přečíst ani napsat, následně jej napíšeme velkými písmeny na papír. Žák písmena obtahuje prstem a nahlas vyslovuje několikrát po sobě, dokud slovo neovládá. Slovo poté zakryjeme a žák musí se zavřenýma očima slovo znovu obtáhnout. Pokud toto ovládá, tak už píše slovo načisto (Matějček, 1995).

4 Specifické poruchy učení a jejich dopad na život

Z předešlých kapitol víme, že specifické poruchy učení způsobují žákům a studentům problémy při školní práci, ale tyto obtíže velmi často přetrvávají do dospělosti a mohou jedince omezovat v každodenním procesu nebo v zaměstnání. Specifické poruchy učení se však mohou v průběhu života zmírnit (Zelinková, 2003). Lidé se specifickými poruchami učení se v dětství a celkově v období, kdy se jejich osobnost rozvíjela, potýkali často s neúspěchem, s pocity nespravedlnosti apod. Zažívali své neúspěchy ve škole a jejich spolužákům šlo všechno snadněji, měli lepší výsledky a nemuseli vynakládat tolik námahy. Následkem toho mohou lidé se specifickými poruchami učení zažívat v průběhu života pocity méněcennosti, strach z neúspěchu a mohou mít nízké sebevědomí. Tyto pocity mohou vést jedince k obavám ze své budoucnosti a dalšího rozvoje (Bartoňová, Vítková 2007).

„V zaměstnání se tito lidé mohou setkávat se situacemi, které jim způsobují potíže. Mohou mít problém s psaním důležitých dokumentů, s krátkodobou pamětí (zapamatovat si telefonní číslo, pokyny, instrukce). Na pracovišti jsou časté potíže v komunikaci, kdy například kolegové jedince se specifickou poruchou učení nevědí, co chtěl sdělit.“ (Pospíšilová, 2006, s. 74). Svou práci dokážou kvalitně vykonávat, ale musí se soustředit na činnosti, které jim způsobují problémy a následně je eliminovat. Neznamená tedy, že lidé s poruchami učení nemohou být úspěšní, důkazem toho jsou slavné osobnosti, které jsem již zmiňovala. Velkou výhodou pro dospělé jedince je to, že ve většině situací si může sám zvolit, jakým směrem se chce vydat a jakým činnostem se chce věnovat. Dítě na výběr nemá, ve škole vykonává takové činnosti, které určují školní standardy. Školní práci může mít pouze přizpůsobenou, ale nevyhne se jí (Selikowitz, 2000).

Všechny tyto teoretické poznatky a fakta jsou zkoumány v následující praktické části této bakalářské práce.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 Specifické poruchy učení a pohled jedince na studium a běžný život

5.1 Uvedení do šetření

Téma specifické poruchy učení, je pro mě blízké nejen proto, že studuji obor Vychovatelství a speciální pedagogika, ale hlavně z toho důvodu, že mám kolem sebe opravdu mnoho lidí, kteří mají minimálně jednu specifickou poruchu učení. S mým nástupem na střední školu jsem začala silně vnímat, jak jsou tito lidé omezeni ve škole, ale taky v každodenním procesu. Specifické poruchy učení jsou v dnešní době opravdu diskutovaným tématem, ale stále se najdou lidé, kteří o tomto tématu nemají vůbec povědomí.

Existuje řada odborníků a mnoho akademických prací, které se zabývají výzkumy v oblasti specifických poruch učení a vzhledem tomu, že je tento problém velmi častý, tak se zájem o tuto oblast nevytrácí. Mezi tyto výzkumy patří například akademická práce od Valáškové (2014) a od Pospíšilové (2006). Konkrétní výsledky uvedených výzkumů budu následně zmiňovat v kapitole „diskuze“.

5.2 Cíl průzkumu

Hlavním cílem průzkumu je zjistit, jak specifické poruchy učení ovlivňují jedince v běžném životě a při studiu. Z pohledu člověka s dyslexií a dysgrafií, se snažím přiblížit specifické poruchy učení pomocí krátkých rozhovorů.

5.3 Hlavní průzkumná otázka

Jak ovlivňují specifické poruchy učení, jedince s dyslexií a dysgrafií při studiu a v běžném životě?

5.4 Metoda průzkumu a účastníci šetření

Pro průzkumné šetření jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum je metodou, která je opakem výzkumu kvantitativního. „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založen na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2005, s.50).

Strukturovaný rozhovor mi pomohl k získání podrobných a přesných dat, k naplnění cíle tohoto průzkumu. Rozhovor měl probíhat fyzicky, ale z důvodu nemoci a časovému vytížení některých z účastníků to nebylo možné. S účastníky jsem se tedy setkala na platformě Skype. Každý jeden rozhovor trval přibližně 30 minut a byl zaznamenáván na hlasový záznamník. Do rozhovoru byly připraveny konkrétní otázky, kterými jsme se společně s účastníky řídili. V průběhu rozhovoru jsem si dělala poznámky a celkové dojmy. Rozhovory jsem si následně vždy hned po skončení přepsala do písemné formy, protože jsem měla samotný rozhovor, ale také všechny dojmy čerstvě v paměti.

Do mého průzkumu jsem si vybrala tři účastníky, se kterými jsem aktivně spolupracovala. Výběr účastníku byl účelový, protože nejlépe odpovídají potřebám k mému šetření. Zaměřila jsem se výhradně na dospělé jedince, kteří popíší jejich potíže se specifickými poruchami učení při studiu, ale dokážou popsat také znevýhodnění v běžném život, u dětí bych tyto informace spíše nezjistila. Oslovila jsem pouze tři účastníky, všichni hned souhlasili a byli rádi, že se mohou zúčastnit tohoto průzkumu. Hovořím o dvou studentkách, které jsou v třetím ročníku na vysoké škole a jednom muži, který již pracuje po úspěšném dokončení magisterského studia. První účastnice je studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, kde studuje obor „Vychovatelství a speciální pedagogika“, nyní je v třetím ročníku. Je jí 22 let a v první třídě ji diagnostikovali dyslexii, dysgrafii a dysortografií. Druhá účastnice studuje obor „Speciální pedagogika – raný věk“ také na Univerzitě Palackého v Olomouci. Má 21 let a byly ji diagnostikovány celkem 4 specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Poslední účastník se od první třídy potýká s dyslexií a dysgrafií. Dostudoval magisterské studium na Vysoké škole báňské v Ostravě, obor Metalurgie – materiálové inženýrství. Nyní je mu 26 let a pracuje jako obchodní zástupce pro zahraniční firmu.

5.5 Etické aspekty

Během rozhovoru jsem respektovala a dodržovala etické aspekty. Účastníkům rozhovoru jsem poskytla informace o mé bakalářské práci a jejím cíli. Rozhovor probíhal s každým účastníkem samostatně. Před začátkem jednotlivých rozhovorů, byli jedinci seznámeni s průběhem, otázkami a také jsem je požádala o souhlas s nahráváním rozhovoru a následným sdílením jejich výpovědi v mé praktické části bakalářské práce. Nikde nejsou uvedena jména a žádné osobní údaje účastníků, tím jsem je ujistila. Přepsaný rozhovor jsem každému z nich elektronicky přeposlala a poskytla jim možnost, přečíst si konečnou verzi této práce, nabídku přijali všichni.

5.6 Analýza rozhovoru

V této podkapitole jsou zanalyzovány jednotlivé rozhovory. Ke zpracování dat z rozhovoru jsem využila tematickou analýzu, konkrétně formu analýzy skrze teoretický přístup, protože jsem si předem stanovila průzkumnou otázku. Postup byl následovný:

- ⇒ Pročtení celého souboru dat
- ⇒ Vytvoření kódů (kódování jednotlivých částí rozhovoru)
- ⇒ Třídění kódů do nadřazených témat
- ⇒ Zkontrolování témat, zda kódované části zapadají do nadřazených témat
- ⇒ Pojmenování nadřazených témat
- ⇒ Vypracování závěrečné zprávy

Vzhledem k nižšímu počtu účastníků jsem všechna data zpracovávala manuálně (Braun & Clarke, 2006).

5.6.1 Forma vzdělávání účastníků s jednotlivými typy SPU

Z rozhovorů s účastníky vyplynulo, že jejich specifické poruchy učení nejsou totožné. Všichni účastníci mají diagnostikovanou dyslexii a dysgrafii, pouze dva z nich mají dysortografii a jedna účastnice ještě navíc dyskalkulii. Můžeme tedy potvrdit fakta z teoretické části této práce, že dyslexie a dysgrafie, se vyskytují častěji než jiné specifické poruchy učení. Tyto poruchy byly jedincům diagnostikovány v první třídě, na základě podezření pedagoga a problémů při školní práci. Jedné účastníci na její problémy přišli rodiče. Dotazovala jsem se, kdo z mých komunikačních partnerů navštěvoval logopedickou nebo jinou speciální třídu a pokud ano, zda jim to usnadnilo školní práci. Z těchto odpovědi bylo zjištěno, že pouze jeden účastník navštěvoval dyslektickou třídu, ostatní chodili do běžné třídy. Účastník vypověděl, že výuka v logopedické třídě byla opravdu jednodušší. *„Do páté třídy jsem navštěvoval dyslektickou třídu, kde byla výuka určitě jednodušší. Paní učitelka byla vůči nám hodně tolerantní a spíš méně přísná. Měli jsme mírnější hodnocení a neměla na nás takové nároky jako na žáky v běžné třídě.“* Výuka ve speciální třídě může žákům se specifickými poruchami učení pomoci, ale to neznamená, že by výuku v běžné třídě nezvládli.

5.6.2 Specifické poruchy učení a jejich vliv na studium

V tomto okruhu otázek bylo mým hlavním cílem zjistit, jak specifické poruchy učení především dyslexie a dysgrafie, ovlivňovaly mé účastníky na základní, střední a nyní i vysoké škole. Vzhledem k tomu, že dvě účastnice stále studují a třetí nedávno dokončil vysokou školu, nemuseli jejich potíže při školní práci hledat v paměti.

Jednoznačně největší problémy, při školních činnostech na základní škole, účastníkům způsobovala dyslexie. Účastnice, které navštěvovaly běžnou třídu se shodly, že při hromadném čtení, svým spolužákům nestíhaly. Čtení nahlas se vyhýbaly a způsobovalo jim to trauma. Účastník, který navštěvoval dyslektickou třídu, tyto potíže začal vnímat až po návratu do běžné třídy. Dyslexie jim dělala, také problémy v tom, že po přečtení věty si vůbec nepamatovali obsah, pletly se jim písmena a tempo čtení bylo velmi pomalé. Ze všech rozhovorů byla potvrzena teorie, že dyslexie způsobuje potíže jako je konkrétně domýšlení slov a vět, záměna písmen a opakování slov. Dysgrafie mým účastníkům šetření, způsobovala potíže samozřejmě také, ale ne v takovém rozsahu jako dyslexie. Mezi nejčastější projevy zmiňovali nečitelné písmo a velkou chybovost ve větách. Účastník také upozorňuje na jeho problém, kdy při psaní svých poznámek nedokázal rozluštit své písmo a většinou nevěděl o čem text je a co bylo předmětem psaní. Účastníci se shodují, že pedagogové na základní škole, byli vůči jejich potížím vždy velmi shovívaví a zcela respektovali jejich poruchy učení.

Dotazovala jsem se účastníků, zda je obtíže způsobené dyslexií a dysgrafií, doprovázely až na střední a vysokou školu. U této odpovědi nebyla stoprocentní shoda. První účastnice uvádí, že potíže už moc nepocítovala a svým spolužákům při práci stíhala. V některých předmětech na střední škole, měla povoleno používat notebook k psaní zápisů, to ji opravdu usnadnilo školní práci, a tak nezdržovala ostatní studenty. Na vysoké škole používá notebook běžně. Druhá účastnice zase říká, že ji všechny obtíže doprovázely jak na střední škole, tak i nyní na vysoké škole. Na střední škole byla většinou zkoušena ústně, protože po ní vyučující nedokázali přečíst písemný text. Uvádí příklad, že když se na vysoké škole učí na zkoušku, musí začít o dost dříve než ostatní a při psaní bakalářské práce, začala vnímat obtíže nejvíce. Poslední účastník vypovídá: „Na střední škole jsem měl problém při psaní písemek, protože po mě učitelé nemohli přečíst odpověď. Lepší známky jsem sbíral hlavně z ústního zkoušení. Obtíže na vysoké škole mě už mě už téměř vůbec neovlivňovaly. Pouze v tom, že když jsem se měl učit na zkoušku, tak mi trvalo trochu déle, než jsem pochopil, co jsem se učil a četl.“

5.6.3 Dopad specifických poruch učení na život v každodenním procesu

K tomuto tématu jsem se účastníku ptala, zda se jejich potíže v průběhu života zmírnily a jestli přetrvávají do jejich dospělosti. Z jejich výpovědí mohu usoudit, že se jim obtíže určité zmírnily, ale i nyní v dospělosti se s nimi setkávají poměrně často, byť ne v takovém rozsahu jako v dětství. Jedna účastnice zmírnění potíží přisuzuje tomu, že už nevykonává takové aktivity, jako na základní nebo střední škole. Druhý účastník zase vypovídá, že se jeho potíže zmírnily na základě sebevzdělávání a toho, že se na své poruchy hodně soustředí a chce je co nejvíce eliminovat. Zamýšlí se také nad tím, že kdyby byl už od dětství více vedený ke čtení a vzdělávání, možná by jeho projevy dyslexie a dysgrafie nebyly tak velké a omezující. *„Během studia jsem neměl chuť číst, protože jsem věděl, že mi to nejde. Ted' po studiu mi čtení hodně přirostlo k srdci. Vnímám na sobě, že čím více čtu, tím více se zlepšuji a dělá mi to radost.“* Všichni tři účastníci se stále učí pracovat na tom, aby jejich obtíže omezili.

Následovala otázka, zda specifické poruchy učení omezují účastníky v každodenním životě a pokud ano jak. V odpovědích bylo patrné, že ať už jedinci chtějí nebo ne, tak každý den se setkají se situací, která jim připomene, že nějakou specifickou poruchu učení mají. Odpovědi na mou otázku byly velmi podobného charakteru. Všichni účastníci uvedli, že si nedokážou bez potíží přečíst knihu nebo jakýkoliv text. Hned po přečtení si text buď nepamatují, nebo mají mylné představy o textu následkem toho, že si domýšlí slova. Účastnice uvádí, že *„je dost frustrující, když si pořádně ani nedokážete přečíst například oblíbenou knihu a doprovází vás to každý den.“* Jeden z mých účastníků průzkumu má velký problém naučit se cizí jazyk, už od základní školy, a to přisuzuje právě dyslexii. Také říká, že při komunikaci se neumí vyjadřovat a mnoho lidí v jeho okolí nechápe, co chce říct.

Dysgrafie se u jedné účastnice neprojevuje téměř vůbec. Ostatní uvádějí, že nedokážou napsat větu bez chyb, při psaní se musí hodně soustředit a psát pomalu. Mým předsudkem bylo, že pro osoby s dysgrafií je vždy výhodnější psaní na počítači, ale jeden z účastníků mi to částečně vyvrátil. Říká, že psaní na počítači mu urychlí práci, ale když např. v zaměstnání píše důležitý email, musí se stejně hodně soustředit na chybovost.

5.7 Závěry šetření

V úvodu průzkumné části jsem si stanovila jednu průzkumnou otázku a její zodpovězení je také hlavním cílem mého průzkumu. Pomoci tematické analýzy byly z rozhovoru zjištěny 3 hlavní témata, které vznikly rozdělením otázek, potřebných k rozhovoru. Následující text zodpovídá mou průzkumnou otázku.

„Jak specifické poruchy učení ovlivňují jedince s dyslexií a dysgrafií, při studiu a v běžném životě?“

Osoby s dyslexií a dysgrafií, mají při studiu a v běžném životě potíže. Je pro mě až překvapující, jak jsou problémy mých účastníků průzkumu podobné. Žádná z výpovědi na mé otázky v rozhovoru, nebyla úplně rozdílná a vždy se účastníci alespoň z části shodovali.

Jedinci se s největšími obtíži potýkají na základní škole, protože musí čelit školní práci, která jim nejde. Nejčastější potíže způsobuje dyslexie při čtení. Na střední škole potíže stále přetrvávají na stejné úrovni jako na základní škole. Vysoká škola představuje výuku jinou formou, proto mají obtíže spíše jiný charakter. Množství učiva je na vysoké škole větší, ale jedinec si může rozložit čas na učení a má na výběr z více termínů pro konání zkoušek.

Specifické poruchy učení se v průběhu života zmírňují, ale přesto přetrvávají do dospělosti. Zmírnění vyžaduje opravdu zaměřit se na potíže a následně s nimi pracovat.

V každodenním procesu se lidé se specifickými poruchami učení setkávají téměř každý den se situacemi, při kterých jsou znevýhodněni. Dyslexie jim způsobuje potíže například při čtení knížek nebo v komunikaci, kdy se nedokážou vyjádřit. Potíže způsobené dysgrafií se projevují velkou chybovostí při psaní jakéhokoliv textu. např. důležitých dokumentů. Účastníci průzkumu se shodli, že jsou mnohdy ze svých problémů hodně frustrováni.

6 Diskuze

V této části práce bych se chtěla zaměřit na výsledky mého průzkumu v porovnání s výsledky jiných výzkumů. Průzkumem jsem se snažila zjistit dopad specifických poruch učení na studium a život jedince. Výsledky mého průzkumu, které jsou uvedeny v předchozí podkapitole nyní porovnám s jinými výzkumy. Nelze říct, že výsledky průzkumu můžeme stoprocentně srovnávat, ale existují kvalitativní výzkumy v České republice, které můžeme porovnat alespoň parciálně.

Prvním výzkumem, který budu porovnávat, je výzkum v bakalářské práci s názvem „*Problematika specifických poruch učení v dospělosti*“ (Valášková, 2014). Tento výzkum byl prováděn se třemi účastníky. Ve výzkumu se uvádí, že specifické poruchy učení nejvíce ovlivňují jedince na základní škole. Toto tvrzení se zcela shoduje s výsledky mého průzkumu. Jiné části výzkumu nelze porovnávat, z důvodu jiného kontextu kapitol. Přece jenom se zde objevují podobné výpovědi účastníků, které jsou blízké reakci mým účastníkům. Například že se jedinci vyhýbají činnostem, které jim způsobují potíže (Valášková, 2014).

Diplomová práce od Pospíšilové (2006) nese název „*Specifické poruchy učení u dospělých jedinců*“, je také srovnatelná s průzkumem mé bakalářské práce. Výzkum uvádí, že dotazovaným vůbec nedělá problém čtení nahlas a porozumění textu. Tyto výpovědi, se úplně odlišují od výpovědí mých účastníků průzkumu, kteří se shodli že toto jsou nejčastější potíže. Účastníci tohoto průzkumu vypovídají, že velmi často při čtení a psaní zaměňují písmena a při komunikaci s okolím, dochází k častému nepochopení. Tyto výsledky se zase naopak shodují s mým průzkumem. Musíme zmínit, že tento výzkum je prováděn formou rozhovoru, ale také dotazníku. To může být důvodem rozlišných výsledků (Pospíšilová, 2006).

Poměrně známým zahraničním výzkumem, je „*Celostátní přechodový longitudinální výzkum 2 ministerstva školství*“, který je zaměřený především na studenty se specifickými poruchami učení od 13–16 let. Výzkum probíhal 9 let a uskutečnil se ve Spojených státech amerických. Tento výzkum nelze úplně přesně porovnávat s naším průzkumem, jelikož byl realizován kvantitativní metodou a cíl průzkumu se mírně lišil. Avšak z výsledků výzkumu je patrné, že většina studentů se snaží zvládnout školní docházku bez jakékoliv pomoci. Pouze 31,1% studentů, se cítí zdravotně znevýhodněni a žádají o pomoc (Newmann a kol., 2011).

Dle mého názoru, je výzkumu na toto téma v České republice realizováno spíše málo, v zahraničí samozřejmě více. Informovanost o problematice SPU je přínosná a vzhledem k tomu, jak rychle počet jedinců se specifickými poruchami učení roste, měla by se dostat do podvědomí co největší části populace.

7 Limity šetření

Jelikož jsem se v mém průzkumu zaměřovala na přímé zkušenosti účastníků, zvolila jsem kvalitativní formu šetření. Je nezbytné tedy zmínit, že výsledky průzkumu nemůžeme generalizovat na celou populaci.

Za omezení také považuji, že realizace rozhovorů byla prováděná online formou. Při realizaci rozhovoru došlo několikrát k přerušení spojení. Myslím, že na kvalitě mé práce to nic nezměnilo, ale fyzický kontakt je dle mého názoru nenahraditelný. Jak už jsem zmiňovala, fyzický kontakt nebyl možný, z důvodu nemoci a pracovního vytížení některých z účastníků. Těmito faktory a komplikacemi bych však nebyla omezená, kdybych se svým průzkumem začala dřív. V tomto byla bohužel chyba na mé straně.

Závěr

Bakalářská práce je zaměřená na specifické poruchy učení a jejich dopad na studium a běžný život jedince. V teoretické části byly obecně popsány a vymezeny specifické poruchy učení, následně jednotlivé typy, vzdělávání žáků s touto poruchou, možná reedukace a možnosti poradenství. Vycházela jsem z odborných publikací, které se zabývají specifickými poruchami učení. V praktické části bylo realizováno kvalitativní průzkumné šetření, formou rozhovorů s vybranými účastníky. Všechna data, která jsem v mém průzkumu zjistila, jsem následně zpracovávala využitím tematické analýzy. Prostřednictvím kódování jsem vytvořila kategorie, které mi umožnily uspořádané vyjasnění získaných dat a poznatků. Průzkumný soubor tvořili tři účastníci. Dvě ženy studující třetí ročník bakalářského studia na vysoké škole a jeden muž, který dokončil studium vysoké školy a již nastoupil do zaměstnání. Na začátku průzkumu jsem si stanovila jednu hlavní průzkumnou otázku a z té následně vycházely otázky potřebné k rozhovoru. Při výběru účastníků jsem se zaměřila především na jedince se specifickou poruchou učení dyslexií a dysgrafií.

Cílem mé práce bylo zjistit, jak specifické poruchy učení ovlivňují jedince při studiu a v běžném životě, tento cíl se mi v praktické části práce podařilo naplnit. Z výsledků průzkumu vyplynulo, že osoby se specifickými poruchami učení, jsou jednotlivými typy velmi omezeni a ovlivnění při školní práci. Na základní a střední škole se obtíže projevují nejvíce, na vysoké škole jsou potíže velmi mírné, hlavně z toho důvodu, že forma školní práce je opravdu rozdílná. Výpovědi také dokazují, že specifické poruchy učení se v průběhu života mohou zmírnit, ale přesto přetrvávají do dospělosti. Všichni informátoři se shodli, že je poruchy ovlivňují často v běžných činnostech každodenního procesu, kterým se jen stěží vyhnou a musí těmito obtížím pravidelně čelit.

Závěrem bych chtěla dodat, že tato práce mi byla přínosná nejen zlepšením mých jazykových schopností, ale také tím, že jsem se setkala s novou zkušeností vytvořit tento průzkum. Věřím, že tato práce bude stejně přínosná jiným výzkumníkům a lidem, kteří se o této problematice chtějí dozvědět více. V průběhu tohoto průzkumu mě napadly náměty pro další průzkumy. Nabízí se šetření stejného charakteru, ale z pohledu osob, které mají diagnostikovány méně časté specifické poruchy učení. Zajímavým tématem, pro další průzkumy mohou být také specifické poruchy učení v zaměstnání. Ať už v jakémkoliv zaměstnání, nebo v pozici pedagoga.

Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-86633-38-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2019. *Specifické poruchy učení a chování*. Vyd. 1. Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-338-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. 2007. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. přepracované vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-140-9.

BLAŽKOVÁ, Růžena a kolektiv. 2000. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Vyd. 1. Brno: Paido. ISBN 80-85931-89-3.

BRAUN, Virginia a Victoria CLARKE. 2006. *Using thematic analysis in psychology.: Qualitative Research in Psychology*. ISSN 1478-0887.

DOLEŽÍ, Linda. 2017. *Specifické poruchy učení a čeština jako druhý/cizí jazyk: Příručka pro lektory a lektorky*. Vyd. 1. Praha: AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. ISBN 978-80-270-3186-3.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana a kol. 2005. *Pedagogicko-psychologické poradenství I*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-215-6.

HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana, ŽÁČKOVÁ. 2009. *Dysgrafie: Metody reedukace specifických poruch učení*. 2., rozšířené vydání. Praha: D&H. ISBN 9788090386990.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana, ŽÁČKOVÁ. 2008. *Redukce specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 9788073674748.

KREJČOVÁ, Lenka. 2019. *Dyslexie*. Vyd. 1. Pardubice: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2.

KREJČOVÁ, Lenka a kol. 2018. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

LIPNICKÁ, Milena. 2007. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: Preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 8073672448.

MANDZÁKOVÁ, Stanislava. 2008. *Špecifické poruchy učenia a správania v kontexte inkluzívnej edukácie*. Vyd. 1. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-8068-801-1.

- MATĚJČEK, Zdeněk. 1988. *Dyslexie*. Vyd. 1. Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-319-88.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 1995. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. rozš. vyd. H&H, 269 s. ISBN 80-857-8727-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství: učební text*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-802-6200-000.
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009*, 2008. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency. ISBN 978-80-904259-0-3.
- MIKULKOVÁ, Gabriela, Kateřina, ŠRAHŮLKOVÁ a kol. 2014. *Integrovaná síť školních a školských poradenských služeb: Postupy a doporučení jejího rozvoje*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-062-6
- Newmann, Lynn a kol. 2011. *The Post-High School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 8 Years After High School. A report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Washington DC: National center for special education research.
- POKORNÁ, Věra. 2001. *Teorie a náprava specifických poruch učení a chování*. 3. rozš. a opr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.
- POSPÍŠILOVÁ, Zuzana. 2006. *Specifické poruchy učení u dospělých jedinců*. Praha. Magisterská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše, LUDÍKOVÁ. 2004. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0873-2.
- REYNOLDS, Cecil, Elaine FLETCHER-JANZEN. 2007. *Encyclopedia of special education*. New Jersey: John Wiley & sons. ISBN 978-0471677987.
- SELIKOWITZ, Mark. 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-716-9773-7.
- SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára, ŠPAČKOVÁ a Eva, NECHLEBOVÁ. 2012. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.
- VALÁŠKOVÁ, Jana. 2014. *Problematika specifických poruch učení v dospělosti*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Kristýna Balátová.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. 2006. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1216-0.

ZELINKOVÁ, Olga. 2008. *Dyslexie v předškolním věku*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, Olga. 1994. *Poruchy učení*. Vyd. 4. Praha: Portál, 1994. ISBN 8071782424.

ZELINKOVÁ, Olga. 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga. 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8800-7.

Internetové zdroje

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online], MŠMT, 1.2.2022, [cit. 14. 4. 2021], Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. [online], MŠMT, 1. 1. 2021, [cit. 14. 4. 2021], Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11): ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics [online]. 2022 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <http://id.who.int/icd/entity/2099676649>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Příklad psaného projevu žáka s dysgrafií

Seznam příloh

Otázka č. 1: Jakou specifickou poruchu učení máte diagnostikovanou?

Otázka č. 2: Na základní škole jste chodil/a do běžné nebo logopedické třídy?

Otázka č. 3: Pokud do logopedické, usnadnilo Vám to školní práci?

Otázka č. 4: Jaké potíže jste měl/a s dyslexií či dysgrafií na základní škole?

Otázka č. 5: Doprovázely Vás tyto obtíže na střední a vysoké škole? Jak?

Otázka č. 6: Omezují Vás tyto poruchy v každodenním životě? Pokud ano, jak?

Otázka č. 7: Dělalí Vám projevy dyslexie či dysgrafie problémy i v dospělosti?

Otázka č. 8: Zmírnily se Vám potíže se specifickými poruchami učení v průběhu života?

Anotace

Jméno a příjmení:	Sabina Raszková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Specifické poruchy učení a pohled jedince na studium a běžný život
Název v angličtině:	Specific learning disabilities and the individual's view of study and everyday life
Anotace práce:	Bakalářská práce, pojednává o osobách se specifickými poruchami učení, které tyto poruchy ovlivňují při studiu a obecně v životě. V teoretické části práce je popsána obecná charakteristikou specifických poruch učení. Zabývá se také jednotlivými typy poruch učení, vzděláváním žáků s touto problematikou a dopadem specifických poruch učení na život. V Praktické části je proveden průzkum, který zjišťuje vliv specifických poruch učení na studium a běžný život jedince.
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, obtíže, studium, běžný život.
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with people with specific learning disabilities that affect them in their studies and in life in general. The theoretical part of the thesis describes the general characteristics of specific learning disabilities. It also deals with individual types of learning disabilities, educating students with this issue and the impact of specific learning disabilities on life. In the practical part, a survey is conducted, which finds out the influence of specific learning disabilities on the study and everyday life of an individual.

Klíčová slova v angličtině:	Specific learning disabilities, difficulties, learning, daily life.
Přílohy vázané v práci:	Obrázek 1: Příklad psaného projevu žáka s dysgrafií Otázky č. 1-8
Rozsah práce:	40 s.
Jazyk práce:	Český